

he intencu es

La intencu es prop

in he intencu es

La intencu es prop

he intencu es

La intencu es prop



Discursos en la perspectiva de Filosofía e Infancia

Juan Guillermo Díaz Bernal*
Iván Darío Cruz Vargas**
José Alfredo Malagón López***
Yenny Tatiana Avellaneda Avellaneda****

*Dr. en Educación. Profesor Escuela de Filosofía de la UPTC.
Investigador de Gifse. Correo e.: juan.diaz@uptc.edu.co

**MSc. en Educación. Joven investigador del grupo Aión:
tiempo de la infancia. Correo e.: ivan.cruz01@uptc.edu.co

***MSc. en Educación. Profesor Escuela de Educación infantil
de la UPTC. Investigador del grupo Aión: tiempo de la Infancia
Correo e.: josealfredo.malagon@uptc.edu.co

****MSc. en Educación. Profesora Escuela de Educación
infantil de la UPTC. Investigadora del grupo Aión: tiempo de la
Infancia. Correo e.: yenny.avellaneda@uptc.edu.co

El encuentro entre Filosofía e Infancia responde a los discursos que operan tanto en el estudio teórico como en las diferentes experiencias que intentan comprender la pedagogía contemporánea. Desde la Unesco (2011), se visibilizan formas y maneras de enseñar filosofía consolidadas a nivel internacional, las cuales permiten reconocer las diversas habilidades del pensamiento en las niñas y niños, cuya transformación recae en las cuestiones prácticas de la filosofía: la ética y la política.

Este capítulo trata de los discursos que se han producido en Filosofía e Infancia en Boyacá. Por eso, se sistematizan y se formalizan los procesos discursivos e investigativos encontrados en las prácticas –múltiples y creativas– de la relación gestada en la alianza de los Grupos de Investigación Gifse y Aión, cuyas apropiaciones reorganizaron los afectos en las experiencias logradas por los maestros –intercesores– que protagonizan este escrito.

Partimos de la conceptualización sobre *el discurso* a partir del trabajo de Teun van Dijk, quien propone un camino para analizar las ideas encontradas en las experiencias de los profesores que implementan el programa de FpN. La pregunta que fundamenta esta parte es: ¿cómo analizar el discurso a partir de construcciones prácticas? La propuesta facilita la articulación de nociones fundamentales para el análisis, dadas las innumerables posibilidades de exploración en el campo de las prácticas pedagógicas y de los recursos utilizados en el proyecto.

La segunda parte plantea *el embate teórico-metodológico*, basado en el paradigma cualitativo, enfocado en la teoría fundamentada, cuyas posibilidades en el mundo de la interpretación de los sujetos investigados permiten una comprensión intersubjetiva mediante las entrevistas a los profesores. Esta metodología permitió identificar, explorar y analizar las posibilidades del medio escolar donde los investigadores articularon las experiencias de Filosofía e Infancia, mediante la codificación de datos con Atlas.ti, para reconocer los discursos que circulan en Boyacá a propósito de estas prácticas.

La tercera parte, evidencia los resultados, agrupados a partir de subcategorías, los cuales tratan sobre las interacciones de los maestros en torno al programa propuesto por Lipman y adaptado para Colombia por Pineda. Otro punto fue el análisis de estrategias a partir tanto de la revisión de los saberes disciplinares dentro del aula, como del acercamiento teórico a los contextos experimentales de los resultados institucionales, en los cuales se reconocen las potencialidades del maestro. También, se resaltaron los criterios de formación inmersos en los discursos que dialogan entre las novelas del programa FpN y la práctica pedagógica

Con este trabajo se organiza la información de los discursos que operan en Filosofía e Infancia, para evidenciar qué profesores, instituciones, grupos de investigación y estudiantes se apropian de los componentes teórico-metodológicos de los escenarios pedagógicos contemporáneos.

Discurso

Es importante revisar la definición práctica para condensar todo lo que suponemos sobre el concepto de *discurso*, el cual llega a ser amplio, arbitrario y ambiguo —como *comunicación, información, sociedad, tecnología o cultura*—. En ese sentido, la concepción de discurso es un fenómeno complejo y difuso que se construye en un campo de conocimientos interdisciplinares denominado *análisis del discurso*.

Discurso, aquí se entiende como una estrategia del lenguaje para precisar y definir cuestiones teóricas en categorías que dinamizan la composición compleja, ya que los sujetos utilizan el lenguaje para su comunicación. Pero el discurso no se reduce a estrategias del lenguaje; también hace referencia a los elementos que componen la interacción verbal entre los individuos. En términos de Pardo (2002), “debe hacer explícito cómo las personas usan las más variadas expresiones discursivas para dar cuenta de ella, comprenderla y hallarle sentido a la vida diaria” (p. 15). Es decir, las expresiones discursivas hablan de una vivencia o experiencia, de una manera de ver el mundo, de cómo se experimenta y se pone en práctica. Por lo

tanto, lo que dicen los entrevistados habla de la manera como hacen propio un discurso sobre la infancia y la FpN y lo transforman. Según Dijk (2006b), lo que estudia el análisis del discurso es el texto ubicado en un contexto, la conversación como efecto de posturas sociales.

Dijk (2006b) establece tres dimensiones que componen el sentido del discurso: la pragmática del lenguaje, creencias y comunicación e interacciones sociales. Teniendo en cuenta lo anterior, en las ciencias humanas y especialmente en la educación se puntualiza sobre las interacciones personales y sociales.

En el campo de la pedagogía, el lenguaje es mediado por las diferentes interacciones tales como libros, artículos, entre otros — para este caso, entrevistas —, las cuales son fundamentales para el análisis del discurso entre filosofía e infancia.

Más allá de lo anterior, el análisis del discurso se preocupa por la coherencia de la *unidad hermenéutica* con las relaciones intertextuales en las diferentes interacciones de quien escribe o de quien habla utilizando el lenguaje como elemento que compone una estructura social.

El análisis del discurso también trae de la literatura su interés por entender lo que se escribe o se dice en el texto; lo que el investigador interpreta, analiza y comprende en un discurso. En el texto escrito, por ejemplo, se privilegia la oración como unidad de análisis, de ahí que su fuerza del texto esté en la sintaxis, la gramática y la semántica. Así, el análisis del discurso quiere ir hacia el sentido de lo que se dice o se habla. Es una mirada más pragmática que trasciende hasta el análisis crítico y se interesa en por qué se habla, cómo se habla, cuándo se habla, en dónde se habla y para qué se habla. Involucra un análisis de la estructura sintáctica, semántica y pragmática, lo cual da una cobertura mayor al discurso. Es decir, hay un enfoque no en el texto hablado, sino en lo que produce dicho discurso, y su uso. El análisis también se puede llevar a cabo a partir de una transcripción de una entrevista o un relato

Cuando las personas emiten discursos dejan ver una intencionalidad. No son imparciales ni neutros. Obedecen a una ideología, a una manera de pensar, de ser y de habitar en el mundo, de experimentar la vida. El discurso busca transformar, pero también, transforma a quien lo dice. Cuando los entrevistados hablan, no repiten meramente un discurso, sino que ese discurso va impregnado del contexto de producción, de una historia y de la manera como ha interpretado la historia y los contextos. Al auscultar esos discursos, podemos conocer acerca de las estructuras discursivas como significación e intencionalidad, el saber o conocimiento que subyace en ese discurso. Así, el que usa el lenguaje desafía o confirma el esquema estructural de instituciones sociales y políticas (Dijk, 2006a).

Desde el análisis del discurso se abordan unos vértices mediados por tres características: discurso, cognición y sociedad (Dijk, 2003). Así, las estructuras discursivas se convierten en representaciones simbólicas del lenguaje como sujetos inmersos en la sociedad. De esta manera, las situaciones, estructuras sociales y situaciones diversas influyen el texto y el habla a través de las interpretaciones de los investigadores. Por otra parte, el discurso es influenciado por la interacción social, que se relaciona con los planos discursivos, el análisis de estrategias y los criterios tanto de formación como de transformación.

Para entender los vértices –discurso, cognición y sociedad–, la categorización del discurso para esta investigación se hizo así: en primer lugar, el *componente discursivo* trata sobre los *planos discursivos* lingüísticos en las entrevistas –y las interacciones de la filosofía con otras ciencias, lo epocal en cuanto lo nuevo y lo viejo que se enseña en filosofía–. En segundo lugar, el *componente cognitivo* muestra los *criterios de formación y transformación*, en los cuales se mencionan las relaciones pedagógicas entre el maestro y el estudiante, así como la posibilidad de generar “nuevas reglas” transformado así la propuesta de Lipman en el programa de FpN. Por lo tanto, se destacan las nuevas prácticas en cuanto a materiales y recursos educativos. Por último, el *componente social* se puede ver desde la forma en que los discursos de los profesores se utilizan con

fines de *análisis de estrategias*, en las cuales se resalta la formación de ciudadanos, los valores y comportamientos como elementos claves de la formación integral.

En otras palabras, la comprensión de un tema determinado deriva de las estructuras y formas de producción de discursos a partir de estructuras de habla y textos – en el programa FpN, por ejemplo –. En esta producción, las relaciones entre los agentes implicados – maestros – y el contenido del tema producen un discurso que – para este caso – trata sobre la pedagogía.

El embate teórico-metodológico

Reconocer la complejidad en las dinámicas humanas y sociales ha dado lugar, en las últimas décadas, a replanteamientos y aperturas en lo relacionado con el abordaje investigativo de dichas realidades. En consecuencia, en el estudio de las prácticas discursivas de los maestros que participan en el proyecto, se optó por asumir una postura metodológica que pusiera en diálogo los aportes de la investigación acción – como perspectiva investigativa que busca cuestionar prácticas socioeducativas desde un interés emancipatorio y transformador – con los aportes del análisis crítico del discurso – en su interés por visibilizar cómo las producciones discursivas de los sujetos producen un *ethos*, tanto en el sentido de la relación del individuo consigo mismo, como con el colectivo del cual hace parte –. Lo anterior está apoyado en las herramientas de procesamiento de la información que ofrece la teoría fundamentada.

En las últimas décadas, la teoría fundamentada se ha expandido en la investigación educativa. Además, las investigaciones en América Latina utilizan, en el marco del paradigma cualitativo, unos principios metodológicos con la necesidad de salir de la investigación acción propuesta por Elliot (2000).

La teoría fundamentada intenta comprender los significados construidos por la explicación e interpretación del mundo de los sujetos en las diferentes acciones humanas. Es decir, continúa en gran medida las propuestas del análisis del discurso y desplaza

el escenario filosófico por el educativo. Así pues, la comprensión intersubjetiva de la realidad (Schutz, 2008), recompone la dicotomía sujeto-objeto de la epistemología general, la cual –en el contexto investigado en esta ocasión– responde a un razonamiento deductivo de las entrevistas con la delimitación de la noción de *discurso* de Dijk.

A su vez, las habilidades de los investigadores pueden ser las siguientes, según Cantero (2014):

- Análisis crítico de las situaciones con perspectivas y anclajes en el pasado.
- Reconocimiento de aspectos tendenciosos
- Ponerse en el lugar del entrevistado y ser sensible a sus palabras y acciones.

Es clave para el investigador educativo su actitud flexible, en términos de procedimientos metodológicos, para la comprensión completa del fenómeno estudiado. Así, las diferentes interacciones, omisiones e intervenciones en el medio escolar –en Filosofía e Infancia– demandan un giro metodológico inicial para que los datos expresados en el análisis donde la interrelación entre los conceptos y las respectivas interpretaciones son redefinidas por el investigador (Taylor & Bogdan, 2000)

El análisis de datos, por otra parte, es un punto clave en la metodología. Se siguen varios tipos de codificación según el procedimiento en la interpretación de las entrevistas. Este procedimiento de interpretación se distingue en codificaciones de tipo: abierto, axial y selectiva (Strauss & Corbin, 2002).

Codificación de datos

- **Abierta.** Es un proceso para abordar la entrevista con el fin de encontrar conceptos, sentidos e ideas. El trabajo de codificar resulta de realizar el examen crítico y detallado de los datos, que reconocen la conceptualización y las significaciones para luego compararlos con los códigos de las expresiones en frases literales de los entrevistados.

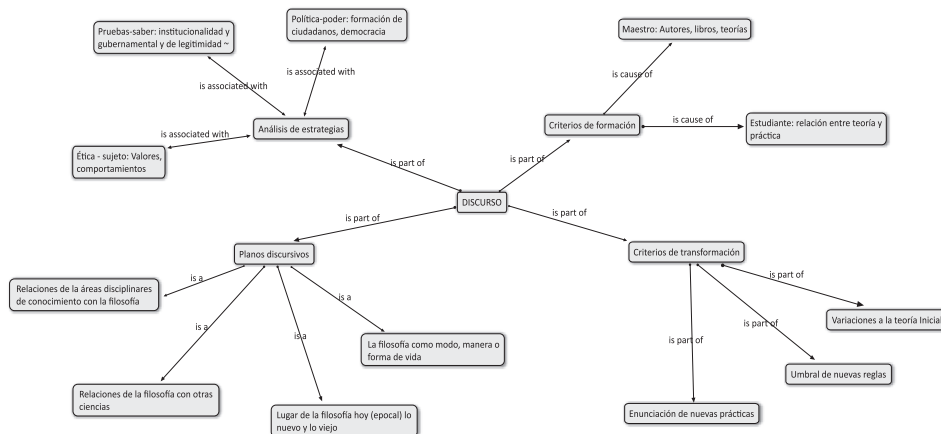
- **Axial.** Identifica relaciones entre categorías y subcategorías, que se sustenta en la conceptualización del código donde el asunto principal gira en torno a un problema significativo y común en las entrevistas.
- **Selectiva.** Se enlaza con la axial y con la abierta. Por lo tanto, expresa el fenómeno de investigación –en este caso, los discursos– e integra tanto las categorías como las subcategorías, para consolidar el análisis de las palabras claves utilizadas en la investigación.

Las relaciones entre categorías (Figura 1) *plano discursivo, análisis de estrategias, criterios de formación, criterios de transformación* muestran la hipótesis de la narración sobre la descripción gráfica de la teoría y sus múltiples conexiones.

El caso de Atlas.ti

Relacionar la teoría fundamentada con el programa de análisis de información cualitativa –Atlas.ti– presupone recorrer las interpretaciones que los investigadores seleccionaron en las diferentes entrevistas. Flick (2012), menciona como rasgo fundamental de la metodología del investigador en educación un carácter *circular* del proceso al analizar los datos de la entrevista –en este caso–.

Figura 1. *Discurso: relación entre categorías*



Elaboración Propia (Software ATLAS.ti Versión 7)

En el análisis cualitativo, Atlas.ti, admite establecer los códigos que piden llegar a la saturación. Como programa informático, el trabajo conceptual se basa en la codificación teórica –abierta, axial y selectiva– de las entrevistas a los maestros de Filosofía e Infancia. Es importante mencionar que la finalidad es la organización del análisis, con la selección de las citas más relevantes en la categorización.

Tabla 2. *Funciones metodológicas*

Funciones	Descripción	Teoría Fundada	Filosofía en Infancia
Unidades hermenéuticas	Organizador central de los códigos, menos y datos.	Brinda la posibilidad de un abordaje diferente desde los documentos primarios.	
Fuentes primarias	Datos, textos, entrevistas, documentos	Se seleccionan los códigos basándonos en la codificación abierta.	Entrevistas a profesores de las instituciones
Cita	Extractos precisos donde se extrae el objeto de estudio y sus relaciones.	Fundamenta la teorización basándose en los conceptos-clave.	Testimonios que relacionan a los docentes con la experiencia en Filosofía e Infancia
Código	Fenómeno concreto de estudio.	Afronta la conceptualización de las subcategorías y su relación directa con la categoría objeto de estudio.	Siguiendo los discursos se establecieron los siguientes: planos discursivos, análisis de estrategias y criterios de formación y también de transformación.

Elaboración Propia

La interacción entre el análisis de datos y el software para la investigación en educación, lleva a objetivar el rigor de los procesos analíticos, a saber: segmentación, recuperación y codificación de la información.

La ventaja de la codificación y de la exploración de datos descriptivos en los fragmentos de las entrevistas a los profesores y posibilita la

incorporación de reflexiones teóricas desde el trabajo intersubjetivo de los miembros del equipo de investigadores.

Planos discursivos

El discurso sobre un objeto no es único e inmóvil, pues se advierte su dispersión, su multiplicidad y su circulación. Mientras que el discurso se dispersa, el objeto mismo también sufre de tal dispersión. En este sentido, el programa de Fp/cN, circula a partir de varios discursos e interactúa en las prácticas de los maestros involucrados con sus saberes didáctico-pedagógicos y sus formas de ser maestro en el aula y en la institución.

Estas interacciones discursivas se ven sobre todo en maestros que han logrado tener una cercanía teórica y académica más amplia sobre el programa. La correspondencia y la reiteración de su afinidad teórica con las posturas de Lipman y Pineda circulan en sus prácticas junto con intenciones propias, con exigencias político-sociales y con sus concepciones sobre la vida, que, no los aleja de los propósitos del programa, logran darles nuevas dinámicas, perspectivas otras sobre el lugar de la filosofía en el espacio del aula, la escuela y la comunidad. Surgen así propuestas para abordar los propósitos del programa. Tal dinamismo se da también por los criterios de localidad (López, 2005) a los que llegan los maestros entrevistados, de allí que haya nuevas urgencias, nuevas exigencias político-sociales, distintos niveles de acceso y distintos recursos y espacios educativos.

El programa de Fp/cN, como objeto discursivo, puede transformarse en su circulación discursiva y práctica y en su interacción con las formas propias de ser del maestro, con el capital cultural que se haya acumulado. A continuación, nos acercaremos a esos planos discursivos (Foucault, 2010), y a sus interacciones en lo expresado por los maestros que han hecho parte de Fp/cN.

El programa de Fp/cN, asume formas particulares de llevar la filosofía al aula de niños y niñas, lo que significa un constante

intercambio discursivo entre sus propuestas y las formas curriculares bajo las que operan las instituciones en que se ven involucrados estos maestros. Un ejemplo de ello, es la experiencia de los profesores en la Institución Sergio Camargo, en Miraflores. Tres maestros buscaron conciliar los objetivos del programa de FpN con el Proyecto Educativo Institucional, lo cual dio como resultado un texto titulado *Proyecto de integración curricular interacciones ético-políticas en perspectiva de filosofía para niños y Derechos Humanos* (MdIE). En aquella experiencia – que ya completa diez años –, los maestros entienden la interacción del currículo con el programa como una reorientación o enfoque de la institución, pero, si nos atenemos a nuestras intenciones de análisis, encontraremos que se trata de la adecuación de discursos pedagógicos del programa con exigencias ético-políticas del momento y el contexto. Razón por la cual, circulan, interactúan y convergen discursos de derechos humanos con las posibilidades pedagógicas y didácticas que ofrece el programa. Así, a nuestro objeto discursivo se le ha dado un nuevo objetivo; se ha transformado al trasladarlo a un nuevo campo de discusión: la formación en derechos humanos. Este traslado no solo obedece a una preocupación personal de los maestros por los derechos humanos, sino al consenso social expresado como exigencia de tipo político y perpetrada en la institucionalidad.

Cabe resaltar que detrás de todo esto también existen otras intenciones discursivas en la contemporaneidad. Aun cuando se dice que la implementación del programa en las prácticas de los maestros entrevistados no tiene una forma determinada –o peor aún, estandarizada– de asumir la evaluación de los procesos (Cerletti, 2008), la urgencia por resultados que evidencien la viabilidad de las nuevas prácticas e intenciones, dejan escapar la necesidad de dar cuenta de las pruebas estatales, de las metas impuestas desde organismos burocráticos y de las recompensas que estos ofrecen, evidencias avances como: “Esa promoción sacó 23 becas. 23 becas, hermano. Con eso le digo muchas cosas. Pues ya esos son los años que llevamos nosotros desde el 2009 a la fecha” (MdIE).

Los discursos hegemónicos de evaluación logran incrustar sus raíces en las prácticas de estos maestros, aun cuando sus intenciones son de desacralizar su forma de evaluar. Los resultados en pruebas y la obtención de becas a partir de dichos resultados también se presentan como objetivos indiscretos de la implementación del programa. Sin embargo, al mismo tiempo se presentan oportunidades de las que se extraen resultados positivos, como la participación en eventos académicos, como las olimpiadas filosóficas de la UPTC, donde jóvenes presentan distintos tipos de trabajos y –aunque no sea el espíritu del evento–, se escoge a los mejores. La participación y el logro de tener los mejores trabajos se convierten para los maestros en resultados evaluativos de un proceso con sus estudiantes: “Hay veces que nos da las dos de la mañana haciendo eso y lo hacemos y llevamos cuatro años consecutivos ganándonos las olimpiadas filosóficas. Consecutivos. Con noveno, décimo y once” (MdIE). Así también, se pueden encontrar formas otras de obtener resultados.

Las distintas experiencias a las que ha dado lugar Fp/cN en instituciones de Boyacá se modifican discursivamente según sean detectadas, priorizadas y abordadas las dinámicas de los contextos, así como el *thelos* de sujetos, que se supone como meta de los procesos de formación en una escuela atravesada por la filosofía. Como lo declara un maestro: “Pues sí, el trabajo constante es que los estudiantes han roto esa timidez que caracteriza acá a los chicos de escuelas de clima frío”. Con esto, los objetivos y el objeto mismo se trasladan a las esferas de la argumentación, el diálogo y la comunicación. El sujeto de este discurso es uno que es capaz de estructurar y expresar su pensamiento de una forma lo más libre posible.

La filosofía llevada al aula a través de Fp/cN se establece como un proyecto inter- o transdisciplinar desde los postulados del programa de FpN (Lipman, 2016; Lipman *et al.*, 1998). Esto implica que la escuela establezca sus relaciones y dinámicas con la infancia (Suárez *et al.*, 2018) y la niñez de forma particular, a partir de nuevas nociones de sujetos, es decir de concepciones éticas otras:

Desmitificamos lo que es el concepto de la infancia, de que es algo muy diferente a los planteamientos de Piaget y nos da la oportunidad de explorar la infancia como algo que no tiene la edad cronológica y como un concepto donde todo está basado en la innovación constantemente, en la innovación, el asombro, el descubrimiento, la pregunta, que son aspectos importantes y características de la verdadera infancia. Entonces esto ha motivado para desarrollar el proyecto en la escuela. (MdIE)

Estas discusiones tienen lugar en las experiencias de los maestros entrevistados, tanto en aquellos que buscan la interacción de la preocupación ética del programa, con la filosofía en el plano curricular de las instituciones, como en aquellos que la llevan a las aulas en sus clases de ética.

La ética en el aula es uno de los objetivos del programa que interactúa discursivamente con posturas como las de Hadot (2006), y con los ejercicios espirituales en las prácticas de los maestros. Acá las experiencias del programa dinamizan las perspectivas teóricas desde las que se plantean los problemas y las formas de abordarlos en el aula según una perspectiva filosófica, enriquecidas en el uso de la comunidad de indagación como estrategia de diálogo propuesta por el programa. Las potencias y formas en que se diversifica el discurso del programa en las experiencias de los maestros se encuentran con discursos que se convierten en estándares y exigencias ministeriales. Con respecto a las guías de desarrollo, un profesor dice: “Los estudiantes son como moldeados por el límite de contenidos que tienen estas guías en desarrollo y de encausarnos en unos contenidos básicos y, pues, no estoy de acuerdo con esto” (MdIE). Así, al menos en las intenciones declaradas de los maestros, está el encuentro entre un discurso –el del programa– y su relación con la ética, y el de los consensos políticos sociales que se convierten en exigencias institucionales, que también constituyen la práctica de nuestros maestros (Kohan, 2011). Los maestros mismos exponen momentos de ruptura y de continuidad con estos discursos hegemónicos de la educación ética.

Lo importante de los relatos de estos maestros es encontrar que sus lugares de enunciación son diversos y se encuentran en pugna dentro de su propia práctica y forma de ser maestro. Los manuales de Lipman parecen quedar ya lejos del centro teórico, pero es mediante la transformación que generó la relación entre filosofía e infancia que los maestros en sus propias prácticas, ya que allí se ponen a prueba las posibilidades y potencias de la filosofía en el aula. Los maestros entrevistados expresan su intención de abordar la filosofía, ya no como esa vieja cátedra dura de historia, sino como práctica vital.

La filosofía, comprendida como ejercicio de vida, toma fuerza en las experiencias de los maestros en el programa de Fp/cN. Esto se puede entender como una suerte de ruptura en el discurso, al asumir la filosofía como un ejercicio vital que rompe con la hegemonía de una educación orientada a contenidos; pero, en tal ruptura existe una interacción entre posturas y postulados como los del cuidado de sí (González & Pulido-Cortés, 2014; Suárez *et al.*, 2017), del buen vivir (Schopenhauer, 2013) y de la indagación, lo cual nos aleja de la filosofía como un cúmulo de saberes establecidos (Cerletti, 2008), y sus diferentes maneras de ser enseñada (Díaz & Pulido, 2019). Se tratará entonces, de la forma en que los sujetos asumen esos saberes y con ello el mundo. La continuidad se ubicaría en la interacción con discursos como los de la innovación y de la evaluación estandarizada.

Análisis de estrategias

El programa de Fp/cN ha transitado en las prácticas educativas de colegios públicos y privados desde hace ya más de diez años. Un grupo de maestros de aquellas instituciones se ha dado a la tarea de un acercamiento, primero teórico y luego práctico, a las propuestas del programa, donde se dan continuidades y rupturas en las estrategias implementadas. En esta dinámica, los maestros parten de la revisión de sus saberes disciplinares en el aula y de las intenciones que declaran en sus interacciones con niños y niñas. Así, llegan a una discusión por su lugar en las estrategias que se

imponen y circulan en su diario quehacer docente. Las entrevistas nos permiten encontrar esos lugares donde las propuestas de nuestro objeto discursivo –que de por sí lleva implícitas estrategias para su implementación– dan lugar a encuentros con las estrategias políticas e institucionales que legitiman la enseñanza en sus contextos y que gobiernan, por lo tanto, las formas en que se lleva la filosofía a las aulas (Díaz & Espinel, 2019).

El acercamiento teórico a las discusiones académicas sobre el programa es asumido por los maestros como un lugar de formación, donde los saberes disciplinares propios de cada uno son llevados a un nuevo plano de discusión: la filosofía, la filosofía como forma de vida, el pensamiento complejo, el pensamiento superior y el cuidado de sí, de lo otro y de los otros. La formación de maestros se establece como una plataforma de acercamiento teórico y de discusión inicial para la implementación del programa en los escenarios de los maestros. Desde allí, el programa se proyecta como una estrategia educativa llevada a la escuela, no a través de políticas públicas, sino a partir de las experiencias específicas de los maestros, en las que ellos mismos experimentan las cercanías, afinidades, disonancias o similitudes con la Fp/cN y con las estrategias que sostienen las instituciones, las cuales gobiernan las experiencias en la escuela.

Los discursos en los que la filosofía es llevada al aula, no como una asignatura, sino como una forma de hacer escuela, se enfrentan a la rigidez de la delimitación disciplinar de los saberes que las configuraciones institucionales otorgan a la escuela para su existencia. Esto no significa que en las experiencias de los maestros no se encuentren esos puntos de fuga, donde discursos de una educación con perspectiva de Fp/cN logran insertarse en las formas de configurar la escuela. Incluso varias de las experiencias han logrado romper en cierta medida la rigidez disciplinar de la institución y se han insertado en la configuración curricular, que se convierte en la formalización burocrática de un proyecto ejecutado por varios años y que encuentra cierto grado de legitimidad entre las comunidades de las instituciones.

Tal legitimidad se da muchas veces gracias a resultados obtenidos de la interacción del programa con estrategias evaluativas propias de la institucionalidad, como las pruebas estandarizadas o pruebas Saber, de las que derivan productos sociales como el ingreso a la universidad y el reconocimiento y posicionamiento de la institución educativa. Aun cuando Fp/cN no contempla parámetros de evaluación, sino que esta se reinventa en la práctica del maestro, la legitimidad discursiva del programa se graba en los resultados de pruebas estandarizadas y de los beneficios sociales, políticos e institucionales que enmarcan. Esta estrategia de legitimación opera en doble vía: por un lado, se establece como una forma de encontrar criterios desde los que se logran espacios discursivos de poder — currículo institucional —; por otro lado, adscribe al programa a los discursos de innovación educativa propios de la institucionalidad posmoderna.

Pero no solo la estandarización evaluativa se ha configurado como lugar institucional de legitimación de las actividades propias de los maestros del programa. De acuerdo con lo expuesto por los maestros, existen otros lugares que nacen en la institucionalidad y fuera de ella y que legitiman los procesos del programa: el campamento filosófico, las olimpiadas filosóficas, trabajos comunitarios, el acceso de los estudiantes a escaños públicos, administrativos o gubernamentales. En este sentido, los maestros resaltan que, gracias a estrategias como la comunidad de indagación, logran abordar problemáticas de la comunidad que los estudiantes asumen de manera libre y comprometida.

El dinamismo discursivo del que han hecho parte los maestros del programa tiene un importante punto de convergencia en las discusiones sobre la formación de sujetos —sobre el tipo de sujeto ético y político a que dan lugar sus experiencias de aula e institucionales—. Los maestros asumen las estrategias del programa como prácticas de libertad y resaltan su importancia para asumir los procesos educativos y la escuela como espacios propios, no solo para la adquisición de información, de saberes y de una forma particular de asumir posturas críticas ante ellos, sino también para

reconocerse a sí mismo, a los otros y a lo otro. En medio de ese proceso resultan distintos tipos de aprendizajes.

Al no tratarse de modelos de sujeto, lo que ofrece el programa es la formación de individuos en capacidades o habilidades de pensamiento, razonamiento, creatividad, crítica y cuidado, que les permitirá asumir por sí mismos los problemas éticos o políticos que se les presenten. La escuela ofrece un espacio de reunión para el ejercicio de esas habilidades y la discusión de dichos problemas. De tal modo, propuestas como los ejercicios de diálogo se asocian a políticas públicas como ejercicios de paz, reconciliación y gestión pacífica de conflictos, que se dinamizan en las aulas de los maestros a través de la comunidad de indagación: los comités de ética.

Queda claro que, las experiencias de los maestros en el programa no solo han cuestionado la formación de sujetos, sino también su lugar en las estrategias institucionales y de gobierno. La crítica a su propio saber disciplinar, el reconocimiento de las potencialidades y limitaciones de su forma de ser maestro, sumados a una crítica de las potencias y límites de los modelos de sujeto y estrategias políticas e institucionales que circulan en las aulas, les permiten encontrar recursos y estrategias con los que logran conciliar las exigencias burocráticas con sus intenciones en el programa. Logran conciliar estrategias de formación en lectura con las propuestas de lectura del programa. Logran conciliar estrategias de crítica con ejercicios de diálogo. La exigencia de un sujeto innovador se concilia con la idea de un sujeto creativo.

Criterios de formación

Para referirnos a la categoría *criterios de formación*, se toman como referencia las definiciones dadas por Lipman (1998): “Un criterio suele definirse como «una regla o principio utilizado en la realización de juicios»” (p. 174); cuya función es la de, “proveer base para las comparaciones” (p. 177).

En este caso, los criterios de formación son las razones expuestas por los entrevistados que conocen el programa de FpN y se han

ejercitado con prácticas y recursos de Filosofía e Infancia; por lo tanto, sus razones tienen un valor importante que logra la aceptación, gracias a su impacto en las comunidades donde se promueve el proyecto de FpN, que sirve, a su vez, de parámetro de análisis de las diferentes experiencias de los actores del proyecto.

Para la formación se toma como apoyo la reflexión de Martínez (2003):

Pasar de una lógica tradicional de tales procesos que insisten en comenzar la formación por las teorías y fundamentos centrados en principios psicológicos, pedagógicos y de otra índole, e infiriendo que cada uno aplica lo que corresponde (modelo que enfatiza, impartir una buena cátedra y transmitir los conocimientos en forma clara), a una lógica diferente en que se comienza por analizar y comprender la experiencia personal, el pensamiento y actuar de cada docente en procesos autorreflexivos y de autoconciencia desde los cuales se comprenden procesos de producción y mediación de la experiencia generando una autoidentidad; una práctica que establece lo que cada uno puede y debe hacer consigo mismo; lo que juzgue conveniente para el diseño de ambientes y estrategias para que los estudiantes realicen su propio aprendizaje, de manera que todos, docentes y estudiantes, sean capaces de plantear, resolver problemas, pensar y actuar en forma crítica y creativa". (p. 269)

En este caso, la formación está referida no solo al estudiante o al docente que cursa o cursó un pregrado o posgrado, sino a los estudiantes que enseña este profesor; por lo cual se presentan dos miradas: la formación recibida y la formación impartida. Eso implica además una reflexión sobre su actuar en cada caso.

La formación recibida por los entrevistados principalmente está marcada por su paso en un programa de pregrado o posgrado en educación, donde algunos docentes fueron motivados a explorar la FpN, tanto que en algunos casos se convierte en objeto de investigación para sus estudios de posgrado. La formación está marcada por varios momentos. Inicialmente aparecen los intereses en temáticas cercanas – como la lectura, la escritura, la convivencia y el liderazgo – que, por orientación, sugerencia o conversación

con un profesor, o por reto personal se asume como tema crucial de su formación. Esto muestra maneras en la formación: una que está dada por otro(s), y una que se inicia por un interés particular que se va configurando en una pregunta de investigación o en una categoría para su análisis:

El interés por el programa de Filosofía e Infancia surge en mis estudios de maestría de la UPTC, cuando, en los seminarios del profesor Óscar Pulido Cortés y del profesor Diego Antonio Pineda, empiezan a tocarse estas relaciones entre la filosofía y la pedagogía. (MdIE)

También cuando se aplica el programa en las instituciones los profesores mencionan:

La experiencia de Filosofía e Infancia en la institución, pues se viene desarrollando más o menos a partir del año 2009, cuando tuve la oportunidad de desarrollar mis estudios de maestría en la UPTC pues ahí fue donde conocí algunos textos de Diego Pineda y cosas, así como a Walter Kohan. (MdIE)

La filosofía se introduce al aula, a las diferentes áreas del currículo, a través de la comunidad de indagación:

Explorando el material de Diego Pineda me doy cuenta que se pueden trabajar diferentes temas con este material, aplicando la metodología de las comunidades de indagación que es lo que hace que me motive a implementarla en las diferentes áreas acá en el aula. (MdIE)

La formación se da desde varias aristas: con la exploración de textos de autores por referencia –como Lipman, Kohan, Sático, Sharp, De Puig, Pineda, Accorinti, Lagos, Ranciere, Hadot, Foucault, Freire y Cortina–; en encuentros de formación cara a cara con algunos reconocidos autores –como Pineda, Kohan, López, García y Sático–; por participación en grupos y semilleros de investigación –como Gifse, Aión, Rizoma...–; por participación en eventos organizados por los grupos de investigación y universidades: “La vinculación del grupo de investigación, que han estado muy atentos en darnos ese apoyo y nos han permitido vivenciar diferentes experiencias” (MdIE). Estas participaciones son vinculantes:

El logro más grande es involucrar a los profes y que ellos se actualicen cada año, y obviamente al grupo de investigación nuestra gratitud y reconocimiento porque es lo que a mí me ha mantenido ahí en todos los eventos como ponente. Es lo que nos enriquece. (MdIE)

La pertenencia o vinculación a la Maestría en Educación de la UPTC y sus grupos académicos, la participación en eventos académicos, grupos de estudio y actividades no formales – como campamentos filosóficos y encuentros de Filosofía e Infancia – son espacios para el acercamiento, el crecimiento y la producción sobre temas de filosofía e infancia: “Los congresos, en el campamento filosófico, la relación que tenemos con el grupo de investigación, con la línea de filosofía e infancia, la posibilidad de traer varios profes acá” (MdIE).

En cuanto a textos, sobresalen textos fundantes y novelas filosóficas de Lipman como *Filosofía en el aula*, *Pensamiento complejo y educación* y *El descubrimiento de Harry*; las traducciones de estas novelas realizadas por Pineda como *El colegio de la justicia*, *El collar de varias vueltas*; textos de Kohan como *Infancia y filosofía*; de Sátilo y de Puig, *Jugar a pensar*; de Accorinti, *Filosofía para niños: introducción a la teoría y a la práctica*. Todos ellos son representantes de la Fp/cN, a nivel mundial y latinoamericano. Estos textos circulan en los procesos de formación de las aulas universitarias, en congresos, encuentros, coloquios, revistas y diálogos entre pares, en un aprendizaje colaborativo.

Aunque no se refieren a teorías específicamente, sí se refieren a la reflexión e importancia de las relaciones entre filosofía y educación, didáctica y educación, ética y FpN, pensamiento y literatura. Se acude a temas de la filosofía como la epistemología, la ética, la lógica:

Al entrar a revisar aquellas interacciones entre la filosofía y la pedagogía, se empieza a hacer un trabajo pedagógico con la experiencia en la institución educativa, del cual surge el *Proyecto de Integración Curricular Interacciones ético-políticas en perspectiva de filosofía para niños y Derechos Humanos [...]* en los seminarios del

profesor Óscar Pulido Cortés y del profesor Diego Antonio Pineda, empiezan a tocarse estas relaciones entre la filosofía y la pedagogía [...] entonces han sido como esos conceptos, razón, la lógica, el cuidado, la parte de la creatividad el asombro y la pregunta. (MdIE)

En la formación se articulan algunos temas curriculares, conceptos o estrategias —como experiencia, ciudadanía, liderazgo, ejercicios espirituales, lúdica, habilidades de pensamiento, diálogo, comunidades de investigación o aprendizaje—. Se profundiza en la propuesta de Lipman en sus tres vertientes de pensamiento: el crítico, el creativo y el cuidadoso:

Un concepto importante para mí ha sido la investigación, investigar mi propia práctica, mi propio rol, como intercesor —que también es un concepto que me interesa bastante—. El concepto de estrategias, habilidades y cómo lograr crear ciertos espacios como comunidades de aprendizaje [...] Aprovechamos los pensamientos de FpN, para incentivar y promover el pensamiento y sus habilidades—sí, para eso es que los utilizamos—, convencidos de que una educación desde una formación filosófica transforma —sí, transforma su manera de pensar, transforma su manera de ver la vida—. Todo eso sí, pero no nos ceñimos a los manuales de FpN, porque rompemos con eso. Cuando yo hablo de una transversalidad, estoy rompiendo con ceñirme a un manual. (MdIE)

La práctica pedagógica se convierte en un escenario de confrontación y de reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, pero también sobre la manera de enseñar:

Me di cuenta, por mi experiencia docente, que, antes de llevarle una propuesta a los chicos, hay que fortalecer las habilidades de escritura y lectura [...] mirar que preconceptos o concepciones o nociones tiene el chico sobre el problema que se le estaba planteando, porque a mí me interesa trabajar desde el problema [...] Su pensamiento es más crítico, su pensamiento es más fundamentado, ellos van cambiando su manera de pensar, entonces ya no son la aceptación de la razón porque sí, sino la razón desde que parte, desde donde piensa. (MdIE)

Así mismo, se hacen procesos de autoobservación: “El cambio en el docente, en mí, ha sido un cambio total, una diferente visión respecto a la enseñanza” (MdIE).

La filosofía no solo se trabaja en el espacio del aula, sino que se implementan espacios para la formación como la sala de filosofía y el ágora griego.

Las reflexiones que se plantean llevan a procesos de innovación que traspasan la fuerza de la palabra y el discurso del texto, para llegar a la exploración de la imagen en el video, la película, el corto y el filminuto:

Trabajamos mucho cine. Trabajamos cortos. Hacemos ejercicios de tipo lúdico. Son como los métodos que utilizamos con ellos y funciona bastante [...] Quiero hacer la modificación de las novelas de Lipman. Esto está enmarcado en el proyecto de cine [...] Creo que la tarea aquí con los chicos es más de trabajar este concepto, preparar estos otros elementos y miramos qué recursos vamos trabajando sea de video, de imagen o de escritura, lo que vayan necesitando los espacios [...] Las imágenes filosóficas, los filminutos y las ponencias, nos han hecho, como docentes, repensarnos nuestras prácticas de aula. (MdIE)

La formación en Filosofía e Infancia, lleva a momentos de inflexión y de reflexión sobre el propio pensamiento y sobre cómo se enseña a pensar a otros. La formación es de ambos actores y se va configurando en su interacción y en su didáctica.

Logré entrar a los estudios de maestría y la vida cambió. La parte tradicional y disciplinaria en la que yo soy el profesor y tengo todos los conceptos y soy el único que tiene el conocimiento, pues se cayó. Desapareció prácticamente porque la maestría da unas luces muy diferentes. La actualización en textos, la lectura de diferentes autores oxigena [...] Una educación desde una formación filosófica transforma —sí, transforma su manera de pensar, transforma su manera de ver la vida— [...] Ellos tienen una relación diferente en su aula. Ellos tienen una comprensión diferente y una relación

diferente con el conocimiento y su necesidad de formarse y cuando ellos encuentran esa razón, ellos aprovechan la oportunidad para formarse. (MdIE)

La formación también lleva a entender la transformación de la sociedad:

Creo que sí se despierta un sentido social y comunitario, porque creo yo que al tener un estudiante que tenga visión social que sienta la necesidad de mejorar su entorno que pueda fortalecer las situaciones extrasociales, no se aleje de sus raíces y que tenga sentido de pertenencia, pues esto va ayudar a que una sociedad o comunidad mejore. (MdIE)

La formación en Filosofía e Infancia puede iniciarse por algo que cautiva o seduce:

A Mathew Lipman me lo encuentro en una revista. Creo que fue de Magisterio o de *Educación y Cultura*. En una de ellas dos. Y me pongo a leer a Mathew Lipman y me da solamente tres categorías: curiosidad, asombro y pregunta. No más. Y a partir de esas tres categorías le trabajo. No le trabajo nada más. ¿Sí? No leí más de Mathew Lipman, sino con eso. (MdIE)

En síntesis, los criterios de formación se definen por textos y autores, en particular los que más cerca han compartido sus saberes en eventos académicos —como Pineda, Sático y García—, pero también por sus docentes en la universidad, sin desconocer los textos fundantes de Lipman: “Soy profesor de historia y de geografía, pero digamos que mi hilo conductor es la filosofía. Entonces, si yo voy a hablar de la Edad Media, primero me paro desde la filosofía, desde el conflicto razón-fe” (MdIE).

Con lo anterior podemos destacar que:

- La filosofía es eje articulador de formación, especialmente desde la estrategia de las comunidades de indagación, de aprendizaje o de investigación.
- La formación hace parte de la reflexión, de la autorreflexión y de la puesta en marcha de esta filosofía basada en el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso.

- El impacto en la formación afecta al docente y al estudiante, su institución escolar, la familia y hasta la sociedad. La formación incluye un proceso de autoformación cuando la motivación es mayor.

Criterios de transformación

Desde una perspectiva cualitativa de la investigación y el enfoque crítico-social, enmarcado en la investigación acción, analizamos los discursos de maestros participantes de Filosofía e Infancia. En el contexto de las prácticas socioeducativas en las que tienen lugar las producciones discursivas de los maestros, analizamos las expresiones y las construcciones de sentido que puedan dar cuenta de los procesos de transformación suscitados a partir del ejercicio investigativo de los maestros en el marco del proyecto. Como parte del campo metodológico, adoptamos elementos de la teoría fundamentada y del análisis crítico del discurso, como abordajes interdisciplinarios que posibilitan no solo la lectura analítica de los discursos, sino también de las relaciones en las que estos discursos se producen. Esta articulación metodológica es viable dado el carácter crítico, político y cualitativo que tienen en común estas perspectivas (Dijk, 2006a).

La información analizada proviene de las entrevistas a los maestros, en las cuales se indagó su participación en el proyecto, sus iniciativas, el uso de recursos educativos, los textos y autores en los que fundamentan sus propuestas, las motivaciones para vincularse y continuar en el proyecto, el aporte del proyecto en su formación y en la de los estudiantes, así como el impacto del proyecto en las instituciones y comunidades locales. Desde la perspectiva metodológica, los maestros entrevistados son considerados individuos situados, con la capacidad de dar sentido a sus prácticas.

Una de las categorías deductivas trabajadas inicialmente es la de los criterios de transformación de los discursos de los maestros, dada su participación en el proyecto. En este primer momento del análisis, rastreamos las formaciones discursivas que pudieran dar cuenta de dicha categoría, la cual se analizó teniendo en cuenta tres

subcategorías, a saber: posibilidad de nuevas reglas, variaciones a la teoría inicial y enunciación de nuevas prácticas. De la lectura y relectura de estas categorías en relación con los referentes teóricos abordados, emergen dos categorías inductivas: discontinuidad del discurso y condiciones de posibilidad de un discurso renovado, en las cuales se visibiliza la influencia de las prácticas investigativas desarrolladas por los maestros en Filosofía e Infancia en la transformación de sus maneras de entender, nombrar y resignificar su relación consigo mismos, con la infancia y con la filosofía.

Discontinuidad del discurso

En las narrativas de los maestros entrevistados, es posible leer unos discursos que están en movimiento y que, por tanto, no pueden considerarse como verdades absolutas. Su participación en el proyecto ha implicado rupturas y reelaboraciones con respecto al rol del maestro, del estudiante, de la escuela y de la educación; en palabras de uno de los maestros: “Construir conceptos siempre nuevos, un concepto importante para mí ha sido la investigación, investigar mi propia práctica, mi propio rol, como intercesor”. En este tipo de discursos, se reconoce que la participación en el proyecto les permite constantemente reelaborar el sentido de lo que hacen de acuerdo con sus propios y particulares repertorios interpretativos, de los que disponen según sus condiciones de vida actuales. Por esto, también es preciso afirmar que este rasgo de discontinuidad de sus discursos, que da cuenta de cierto tipo de desplazamiento con respecto a otras formas de pensar, no es el mismo en todos; depende de las condiciones propias de la escuela: en algunos casos, de procesos arraigados en lo colectivo; y en otros, de iniciativas tomadas por el maestro.

A veces, el maestro asume como objeto de transformación su práctica educativa; en otros momentos, la transformación de sí mismo es una posibilidad de transformación de dicha práctica. En ambos casos se reconoce la emergencia de nuevos saberes sobre sí mismos, en aspectos que no habían sido contemplados previamente y que se despliegan con el ejercicio de prácticas de lectura, escritura,

diálogo y escucha; de igual manera, relacionadas con la emergencia de otros saberes con respecto a los estudiantes, a la escuela y a la educación.

Estos desplazamientos del discurso ubican al maestro en otro lugar de la relación consigo mismo y con los otros: “El profesor aquí de Filosofía e Infancia ya no evalúa, ya el concepto de educación y de formación y de evaluar, es totalmente diferente” (MdIE). La participación en el proyecto les permite a los maestros confrontar lo que piensan sobre sí mismos, correr los límites de lo que el discurso escolar actual dice sobre ellos y establecer rupturas frente al discurso oficial: “Ya no tengo el poder del conocimiento, sino que todos tenemos conocimiento y todo lo que sabemos es un poder” (MdIE). Así, la experiencia de participar en el proyecto les permite reconocerse como sujetos inacabados, discontinuos, es decir, con posibilidades de aprendizaje y de transformación constante.

Hablamos de un saber vital, que se reconstruye en el ejercicio de correr permanentemente los límites de lo que se sabe y de poner a prueba la propia existencia. Hablamos también de un saber que, como proceso social (Freire, 2010), confronta al maestro en su relación con los otros. Las narrativas recopiladas dan cuenta de cómo la dinámica del proyecto lleva a los maestros a pensarse en relación con ese otro que es el estudiante, a cuestionarse y a dejarse cuestionar, a construir colectivamente:

Los espacios, es decir que haya normas de participación [...] Una de esas normas no es que usted opine y usted opina, una de esas normas es que estamos en un diálogo y se esperaría que a partir de lo que usted opina yo diga algo, interpele, pregunte, cuestione [...] no las normas de levantar la mano, no. Sí, ya tenemos que ir ampliando pues esa visión de normas mínimas de lo que es un diálogo filosófico. (MdIE)

Según lo mencionado por los maestros, es posible pensar que las relaciones son un elemento fundamental dentro de la propuesta de Filosofía e Infancia:

Iniciamos pensando en transformarnos como educadores, quitarnos “la venda” de seguir como un docente tradicional, ser en adelante un docente “bacán”, y me refiero a cambiar por lo menos la ubicación de los puestos, de los juguetes en el salón, la estructura de filas. Empezamos a cambiar su ubicación, cambiando la mentalidad del docente y del estudiante. (MdIE)

En sus narrativas, las transformaciones se dan en el marco de las relaciones, es decir, de un sujeto que se piensa a sí mismo en relación con el otro, que necesita del otro para poder pensarse de otra manera, para movilizar sus prácticas y sus discursos en otras direcciones: “Hay que motivar a trabajar, participar cambiando desde mí, cambiando al estudiante y transformándome en ese mismo proceso de interacción” (MdIE).

Con respecto a esta interacción que se da entre el enseñar y aprender, Kohan (2011) menciona un principio de solidaridad que media entre uno y otro, el cual ayuda en el proceso de constitución tanto del maestro como del estudiante. En tal sentido, entiende el enseñar y el aprender desde el campo más amplio tal como la educación filosófica, permitiendo tener una autonomía, igualdad, creación, saber socrático (la ignorancia), un método, entre otros, posibilitando tanto descolonizar como transformar el saber.

Condiciones de posibilidad de un discurso pedagógico renovado

Las entrevistas con los maestros, como diálogo que permitió que ellos pudieran dar cuenta de las características de la implementación del proyecto en sus instituciones, dejan ver al menos tres rasgos importantes que han posibilitado en ellos el giro hacia nuevas opciones teóricas en el ejercicio de su práctica educativa: (a) en cuanto a su formación, los maestros destacan el proceso de la maestría como la posibilidad de iniciar un cambio de mentalidad, de ampliación de su perspectiva teórica y de acercamiento a nuevos referentes; (b) de igual manera, sobresale su vinculación al proyecto, que los conecta con nuevas experiencias, dinámicas de trabajo en red y espacios de construcción colectiva; (c) los maestros mencionan

elementos de tipo institucional, acerca de la posibilidad de contar con tiempos y espacios para la investigación y la participación en eventos académicos.

Dichas condiciones han permitido que los maestros renueven su discurso pedagógico sobre la infancia, la evaluación y la enseñanza. En tal sentido, manifiestan que su participación en el proyecto les ha posibilitado construir otra visión de la infancia y relacionarse con los niños de otras maneras, desde el diálogo, la pregunta y el cultivo del pensamiento, lo cual los ha llevado a generar cambios en sus dinámicas de clase, a crear y a dar otros usos a materiales tan sencillos como una maraca, un cubo, o un espacio físico cotidiano. Al respecto, uno de los maestros expresa: “En la comunidad de indagación está la maraca, que nos da el poder de la palabra, un elemento importantísimo para las comunidades” (MdIE).

La posibilidad de pensar lo que antes no había sido considerado —en este caso la importancia de la palabra en el acto educativo— es lo que genera en los maestros un descentramiento con respecto a posturas tradicionales, en las que el maestro asegura su lugar de autoridad en el dominio de algún tipo de saber, con lo cual, la única palabra importante es la suya, que la utiliza, además, para silenciar la del estudiante, ya que este es considerado como el que no sabe. Al respecto, vale la pena recordar, de la mano de Freire (2010), que una de las actividades político-pedagógicas que no se pueden excluir de la escuela es justamente la discusión, la posibilidad de conversar, de cuestionar e interpelar el sentido que le otorgamos a las cosas.

Al abrir la posibilidad de la discusión en el aula, los maestros manifiestan que el elemento central empieza a ser la pregunta, sobre todo la del estudiante, como un gesto que aviva permanentemente la posibilidad de pensar las cosas de otro modo: “Me ha gustado de FpN que el niño se da cuenta de que preguntar no es una estupidez; no es una idiotez” (MdIE). En el discurso de los maestros, la pregunta no solo es considerada como un aspecto clave de la metodología (comunidad de indagación), sino que es la posibilidad de reconocer otros rasgos de la infancia: “La pregunta en el niño es una característica importante de la infancia y que esa infancia se mantiene por mucho tiempo” (MdIE).

En esta dinámica de ensayar nuevas cosas en clase —y a través de esto, darse cuenta o reconocer el otro aspecto que no se había considerado—, se movilizan los saberes y se resignifican concepciones, que amplían las posibilidades para la reconfiguración de los discursos, lo cual renueva la forma de pensar del maestro. Pensar lo impensado puede generar asombro y el asombro alimenta el deseo de pensar. Esto es algo que puede leerse en las narrativas de los maestros, en las que se destaca su curiosidad y compromiso con el pensamiento, proyectando la educación de los niños para cuando sean adultos piensen por sí mismos “causando un impacto con los niños desde muy pequeños. Y que todo el mundo, profesores, instituciones nos comprometamos” (MdIE).

El cultivo del pensamiento permite que los discursos se renueven. Pensar de la misma manera no genera asombro; no conduce a nada nuevo. De ahí la importancia de considerar los discursos de los maestros como unas formas particulares de ver y habitar el mundo, como unas determinadas configuraciones del pensamiento en las que está presente lo nuevo, lo diferente y lo alternativo. Queda pendiente entender de qué maneras los maestros asumen estos cambios —los replanteamientos de su saber— y qué tipo de subjetividad promueven en ellos estas transformaciones. Por ahora, podemos dejarnos sorprender por sus palabras, habitarlas transitoriamente y pensar a partir de ellas para movernos hacia otros lugares de pensamiento, menos explorados y, por lo mismo, menos ciertos, en un gesto de sabia ignorancia que nos permita reconocer que,

la inquietud que nos asalta cuando advertimos desvencijados los discursos que emitimos puede paralizarnos o bien despertarnos curiosidad. La perplejidad nos detiene, un momento de quietud-inquietante nos empuja hacia alguna dirección impensada antes de habitarla. Cuando estamos perplejos, los lentes desde donde miramos el mundo se quiebran o al menos se nos desacomodan. El saber empieza a ignorar y una imagen se revela como fértil: “la ignorancia del saber” paradoja que nos invita a explorarla. (Duschatzky *et al.*, 2010, p. 134)

Consideraciones finales

El discurso sobre Filosofía e Infancia resulta dinámico y múltiple según la singularidad de los docentes que lo enuncian desde su aplicación en situaciones concretas en el aula. Este discurso se configura en la interacción entre sus prácticas, sus saberes didáctico-pedagógicos y su forma de ser maestro en el aula y en la institución, que se refleja en su mayor afinidad teórica y académica con el programa de Fp/cN.

Este objeto discursivo se transforma al ser trasladado a otro campo de discusión, pero con consentimiento social ante exigencias particulares de contexto y época. Los docentes del programa logran el cuestionamiento sobre la formación del sujeto, pero también de su lugar en la institución.

El discurso interactúa y se transforma en los currículos –en los contenidos sobre la ética– y en las perspectivas que se tejen sobre la infancia. En suma, se transforma el enseñar filosofía como conceptos e historia, a una práctica que la posibilita como forma de vida, como una forma de ejercicio vital que lleva al cuidado de sí.

Las formaciones discursivas, que se tejen en medio de una práctica educativa vital, reflexiva, dialógica y fuertemente vinculada con el contexto, reconfiguran sentidos de lo educativo, desde los cuales el maestro se asume como un sujeto inacabado, en proceso, en apertura y dispuesto a la escucha, al trabajo colectivo, al cultivo del pensamiento y a la pregunta. En medio de tales condiciones, emergen posibilidades de transformación de la relación del sujeto maestro consigo mismo, quien, al sentirse interpelado en su relación con el otro, se ejercita en el pensar distinto, como ampliación de los límites de su propio pensamiento. En tal sentido, lo que resulta más interesante es poder reconocer en las palabras de los maestros la configuración de narrativas singulares, que pueden dar cuenta de modos de existencia particulares que irrumpen con fuerza sutil en el escenario de los actuales discursos educativos de carácter técnico-instrumental.

La fuerza sutil de dichas narrativas, a nuestro entender, radica en la posibilidad de visibilizar otros modos de la relación del maestro consigo mismo y con los otros, mediada por el ejercicio del diálogo, la escucha, la construcción colectiva y la pregunta permanente por lo educativo. Esta pregunta no se resuelve solamente por la vía de unas nuevas conexiones teóricas —que si bien en algunos casos son un punto de partida importante, no reducen las posibilidades de una búsqueda constante del maestro en tanto construcción de un sí mismo como territorio indefinido—, sino que incentiva y promueve búsquedas, al generar conexiones más allá de lo teórico, con el contexto, con las iniciativas de los estudiantes, con las comunidades; conexiones que llevan a la expansión de las posibilidades educativas.

Las implicaciones en lo educativo de estas transformaciones singulares que operan en el terreno de lo subjetivo tienen que ver con la posibilidad de visibilizar formas alternativas del ser maestro, que contradicen sentidos reduccionistas con respecto a su quehacer. Frente al embate de discursos de corte técnico-instrumental, con una visión estrecha y economicista de la calidad, que perfilan al maestro como gestor de desempeños individuales, resulta alentador e inspirador reconocer las voces singulares de maestros que recurren al ejercicio del pensar con otros para constituir formas otras de ser y de relacionarse.

Referencias

- Cantero, D. (2014). Teoría Fundamentada y Atlas ti. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Díaz, J., & Espinel, Ó. (Eds.). (2019). *Fragmentos. Leer, traducir, dialogar*. Editorial Uniminuto.
- Díaz, J., & Pulido, Ó. (2019). Desafíos actuales de la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 5(24). <https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.9750>

- Dijk, T. van. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: Un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak, & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (Trad. T. Aúz, & B. Eguibar), (pp. 19-66). Gedisa.
- Dijk, T. van. (2006a). *De la gramática del texto al análisis crítico del discurso*. Universidad Pompeu Fabra.
- Dijk, T. van. (2006b). *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa.
- Duschatzky, S., Farrán, G., & Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Paidós.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas* (Trad. E. Frost; 2a ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- González, B., & Pulido-Cortés, Ó. (2014). Cuidado de sí como principio educativo. *Educación y Ciencia*. 17, 125-143. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/download/5283/4420/
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua* (Trad. J. Palacio). Ediciones Siruela.
- Kohan, W. (2011). *Filosofía y educación. La infancia y la política como pretextos*. Fundarte.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y Educación* (Trad. F. García). De la Torre.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación: Textos de Matthew Lipman* (M. G. Pérez, Trad.). Octaedro.
- Lipman, M, Sharp, A. M., & Oscanyan, F. (1998). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- López, J. (2005). *Construir el currículum global: Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Aljibe.

- Martínez, A. (2003). *Lecciones y lecturas de educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pardo, N. (Ed.). (2002). *Curso internacional: Análisis del discurso en las ciencias sociales, la cultura y el territorio*. Instituto Caro y Cuervo, Universidad Nacional de Colombia.
- Schopenhauer, A. (2013). *El arte de sobrevivir* (Trad. J. Gómez). Herder Editorial.
- Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Suárez, M., Mariño, L., & Espinel, Ó. (2017). Filosofía e infancia: Un proyecto para cuidar de sí. En Ó. Pulido, M. Suárez, & Ó. Espinel (Comps.), *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación* (pp. 155-184). UPTC.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos* (3a ed.). Paidós.
- Unesco. (2011). *La Filosofía, una escuela de la libertad: Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Unesco.